

言語力育成における「選択する・再出する行為」：
柳田国男監修教科書と現代の先進的実践を架橋する
観点から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-07-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 坂口, 京子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008865

言語力育成における「選択する・再出する行為」

柳田国男監修教科書と現代の先進的実践を架橋する観点から

坂口 京子*

Acts of Selecting and Reproducing in Language Education;

From the Viewpoint of Bridging between the Textbook Edited by Kunio Yanagida and Today's Advanced Teaching Practices.

Kyoko Sakaguchi

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the system of language skills that contribute to the discovery, investigation and resolution of problems, and how best they can be fostered. Taking a viewpoint of bridging between the textbook edited by Kunio Yanagida (1953-1954) and today's advanced teaching practices (2012-2013), the study indicates the significance of focusing on selecting and reproducing words, expressions, sentence structures and so on in the language education, and fostering those abilities. The eighth curriculum guideline (2008) includes the act of selecting as an objective in the guidance for the first and second grades in elementary school. The core of language education is to cultivate the ability and willingness to make choices in a spiral and systematic fashion.

キーワード： 言語力 探究型学習 選択する・再出する 柳田国男 行為化

はじめに

第八次学習指導要領（2008）においては、学校教育全体で「言語活動の充実」が目指される一方、国語科には「基礎的・基本的な知識・技能を活用して課題を探究することのできる国語の能力を身に付けること」が求められた。教育課程において国語・国語科教育を構造化し、思考・認識の過程に働く言葉を獲得させその活用力を伸長する。以上の立場は、言葉の教育においてこれまでも重視され、かつ今後も引き継がれていくであろう「不易」の部分であると考えられる。大正自由主義教育や戦後新教育期に展開された問題解決学習、現在進行中の中央教育審議会において論議されているアクティヴ・ラーニングがその代表的なものである。

本稿は、以上の学校教育全体で培うべき言語力を育成する上で国語科はどのような点を核とすべきか、国語教育史と現代の先進的実践とを架橋する視点から明らかにすることを目的としている。これまで国語教育史研究の「第三次的研究」という視点から、その研究手法の妥当性を検証してきた（坂口2015）。また下記①と②に共通する観点として、意思決定過程における選択する・再出する行為の有用性を抽出し考察してきた（坂口2013a・2013b・2013c）。

①昭和20年代の教科書（国語科・社会科）やカリキュラムを手がかりにしながら、そこで目指された言語力の体系と育成について検討する。

②現在行われている先進的実践の分析を基に、課題解決の発見・追究・解決の過程に働く言語力の体系とその育成のあり方について明らかにする。

ここで言う「選択する」は、授業構想の様々な位相に働く現象・機能である。認識能力の中で重点化し、その行為化までを目指して螺旋的かつ系統的に支援する対象である。また、指導者が学習の場に意識化することで、認識対象・認識能力・認識活動の動的連関を起動する機能でもある。学習者は「選択する」場に立たされることで判断しようという意識・思考が活性化される。その過程においては経緯や理由を言葉化してより綿密な判断をしようとする。この「意識→思考→言葉」の連関により生み出される言葉化を総称して「再出する」としている。これは再話、説明、要点や要旨の再構成、表現形式の転換、空所の想像等、根拠あるいは根拠を関係づけて生み出される表現行為の全般である。

本稿は、新たに柳田国男監修中学校国語教科書（昭和28・29年度版「改訂 新しい国語」：以下「中学校編」）を取り上げ、すでに検討した小学校教科書（以下「小学校編」）を含めて、言語力のどのような体系と育成のあり方が提案されているかを検討する。さらに現代の実践から芳賀純一実践（小学校）・下田実実践（中学校）に注目し、柳田教科書とどのような関連が認められるかを考察する。以上を通して、国語科教育が今後目指すべき方向性について検討を加えたい。

* 静岡大学教育学部

1 「改訂 新しい国語」の特色

1. 1 「中学校編」の特色

「中学校編」は全6冊、各学年上・下巻からなる。編集委員は岩淵悦太郎、大藤時彦、手崎政男、中島武雄、林大、増淵恒吉、鎗田亀次、菅原芳郎である。柳田の片腕とされる大藤は「小学校編」「日本の社会」の編集にも携わった人物である。また国語学を専門とする岩淵と林、戦後高等学校の研究実践を牽引した増淵がメンバーであることが注目される。

「中学校編」の特色は、以下の3点に整理できる。

- ①問題の発見・追究・解決の過程に働く言語力育成に主眼がおかれ、最終的に、真理探究にむかう態度や研究姿勢の養成が目指されている。
- ②問題を発見する上で、対象をどのように観察・分析し記述するかという過程が重視されるとともに、誤解のない正確で適切な表現や、目的にふさわしい叙述・文種・構想等をどのように選択するかに指導の重点がおかれている。
- ③読書意欲の涵養を土台としつつ、教材に長文を採用したり「長文を読む」単元を各学年に配置したりすることで、大要や要旨を把握し表現する方法を具体的に指導している。摘要、図示化等を問題の探究過程における方法・活動として位置づけている。

教科書巻頭「学習のめあて」は「単元」「ことばの力を伸ばすために」「生活を高めるために」から構成されている。その「ことばの力を伸ばすために」を通観すると、上記①～③の方針が端的にみとれる。以下確認しておこう。

問題の発見に関しては「細かい観察の表されていることばを読みとる」「事実の観察に立った文章の持つ力を読み味わうことができる」（1年下）、「事実を注意深く見極める心構えを養う」（2年上）、「身近な生活の中に問題を発見する目を開く」（2年下）等がある。問題の追究に関しては、文章（特に長文）や講演、会話・対話の内容について「書き抜きをあとで利用できるように書きとめる」（1年下）、「必要なメモが書ける」「大意や要旨をとらえる方法を理解する」（2年上）、「人の話を聞いて聞き書きを作る」（2年下）等がある。

第1・2学年において重視されているのは、事実にあらずという観点からどのような表現を選択して再出するのかという点と、問題解決のために情報・叙述をどのように選択してどう再出するのかという点である。以上は方法や活動として明示されつつも、行為化を目指して徹底して反復されている。

第2・3学年では、以上の学習を基盤とした真理探究単元が配置されている。生活や言葉に目を向け、問題をどう発見するかに重点がおかれている。それぞれの単元名を（資料1）に示した。

（資料1）「中学校編」単元

2年上	3年上	3年下
一話しあい	一おおぜいに向かって	一戯曲
二ありのままに	二詩のこころ	二ことばを生かす
三長文を読む	三わかりやすく	三探求の精神
四要点をとらえる	四世界をつなぐ	四真意をとらえる
五ことばの働き(一)	五研究報告	五小説
六文字について	六紀行	六自然と人力
七文化の歩み	七ユーモア	七古典
八日記	八昔のことばと今のことば	八社会人として
九ことばの働き(二)	九学びの道	九実生活に触れて
十伝記	十ことばを育てる	十はなむけのことば

単元は大きく3つに分類できる。①言葉・表現、②能力・技能、③主題・テーマである。言葉・表現に関する単元は、文字やことば、日記や伝記、詩や紀行、戯曲や小説、古典等を対象として、複数教材を扱う探究型単元である。一方、2年段階までは②能力・技能を集約的に扱い、3年段階で③主題・テーマ学習に接続していることも特徴的である。「話しあい」「長文を読む」「要点をとらえる」「ことばの働き」等から「世界をつなぐ」「ユーモア」「学びの道」への接続である。3年下巻は以上を融合した単元が設定されている。「ことばを生かす」「探求の精神」「真意をとらえる」等は、言葉や「もの」「こと」を対象とし、その真理を探究する上での態度や研究姿勢の養成を目指すとともに、選択する・再出する上での観点を今一度振り返る学習ともなっている。

1. 2. 「中学校編」の教材と手引き

教材と手引きについては、以下の3点についてその特色を整理しておく。

一つに、選択する意識の醸成が、単元構想や教材提示、手引きの工夫により繰り返し図られていること。選択する意識の醸成は、次の5点で図られている。

- ①目的に応じた叙述の選択意識
- ②場に即した表現の選択意識
- ③表現形式や文種の選択意識
- ④構造の選択意識
- ⑤方法の選択意識

二点目に、内容・表現の両面において、モデルや型・方法が具体的に提案されていること。問題の発見・追究・解決の各過程においてどのような認識や態度をとるべきかが教材内容として採択されるとともに、提示されたモデル自体を判断し評価する学習が提案されている。

三点目に、テキストの伝承・創出という観点から、選択する・再出する行為が取り上げられていること。昔話や伝説、「いろはかるた」や説話文学、小説や古典等については、表現の仕組みを再話や書き替えといった活動を通して学習させている。

以下、言葉・表現を扱う単元群から特徴的な単元を取り上げ、検討を加えてみたい。

(1) 単元「日記」(2年上巻)

同単元の目標は「1日記をつける意義を理解する」「2日記を書く場合の心得を身につける」(「ことばの力をつけるために」)、「日記をつけることによって、日々の生活を反省し、その充実に努める」(「生活を高めるために」)である。小単元は「一生活から」「二学級日記」「三日記について」から構成されている。

(資料2)「学習のたすけ」—単元「日記」—

- 一 日記をつけていたら、次の点を発表しあおう。
1 いつごろ始めたか。/2 どういう動機で始めたか。
- 二 日記の種類をあげてみよう。
- 三 「生活から」について次の点を話しあおう。
1 書き手の人がら/2 文章の特色
- 四 「日記について」の中から、日記の書き方に関して注意しなければならない点を抜き出し、箇条書にまとめてみよう。
- 五 右の箇条書きに基づいて、「生活から」と「学級日記」とを批評してみよう。
- 六 次の日記を書く場合、どうしても落してはならない事項は何か、考えてみよう。/1 観察日記/2 旅行日記/3 作業日記
- 七 めいめい日記を書いてみよう。

注目したい第一は、学習者個々の言語生活に対して日記という表現形式がどのような機能をもつかを学習対象としていること。第二に、目的に即して叙述を選択させ、それを観点として実際の日記や日記に関する文章を批評させていること。第三に、日記をさらに細分化した形式を比較することで、それぞれの独自性を認識方法という側面から検討させていること。

以上の学習を通して、日記という表現形式がどのような特色をもつか、実際に日記を書く場合、対象の何をどのように選択しどのように言葉化(再出する)かが明確になっていく。また自身の日記のみならず、その生活・言語生活を批評する観点も獲得することができるだろう。

(2) 単元「学校生活」(1年下巻)

モデル(教材)が批評の対象となる学習は、各学年で繰り返し設定されている。学級新聞を取り上げた単元「学校生活」は、目標を「学校生活について話しあったことをよく実行に移す態度を養う」とし、事実認識と表現との関係を問題にしている。

実際の教材は、出来上がった学級新聞(「朝風新聞」とともに、編集会議や話し合いの様子が話し言葉で再現されている。記事の選定、名前の決め方、見出しやカットの付け方、記事の内容の紹介が実際にはどのように進められたのか、生徒たちの話し言葉がそのまま教材となっている。手引きに『朝風新聞』につ

いて次のことを批評しあおう」とあり、「1それぞれの記事は新聞記事に必要な条件を満たしているか 2見出しのつけ方は適切であるか 3種類の記事の割合は適当であるか」等がある。

同単元は、新聞記事に必要な条件や編集要領を理解すること、記事にふさわしい文章を書くこともまた「めあて」となっている。しかしながら同時に、新聞作成の過程で行われる話し合いの方法や、言葉や構想をどう吟味し事実を照らして選択するかに重点がおかれている。作成された新聞が、実際の学校生活をいかに認識した内容・表現となっているか。それを問う上で以上の学習過程が重要であることを提案している。

(3) 単元「昔話と伝説」(2年下巻)

小説や古典といったジャンルにおいても、真理探究学習を目指し選択する・再出する行為を重視するという方針は一貫している。学習者をテキストの伝承・創出の場に立たせようとする意図も見てとれる。

単元「昔話と伝説」は、昔話や伝説をテキストとして扱い、個々の国や土地、各時代において創出され伝承されてきたものが現代まで伝わってきていると把握している。その現象自体を理解し、伝承や創出の先端に立たせることが教材化の主眼である。

小単元は「1海の水はなぜ辛い」「2すずめ恩を報ずること 宇治拾遺物語」から構成されている。実際の伝説(「塩吹きうす」他)や、昔話と伝説についての解説文を読むことに加えて、以下の学習が提案されている。

(資料3)「学習のたすけ」—単元「昔話と伝説」—

- 一 次のことが説明できるようにしよう。
1 昔話と伝説とはどう違うか。
2 昔話はどのようにしてひろまっているか。
- 二 年寄りを尋ねて昔話や伝説を聞き、それを書きとめてみよう。
- 三 めいめいの聞き書きを集めて、一冊にまとめてみよう。
- 四 昔話や伝説を中心としたお話をやってみよう。

実際に話を集め、比較したり分類したりする段階を経て、「昔話」「伝説」それぞれの話の意味を実態に即して選択し記述する学習である。また「どのようにしてひろまっているか」を調べ、「お話をやってみ」ることも求めている。

1. 3 選択する・再出する行為の体系・系統

以上に概観した「中学校編」と「小学校編」(2013a・2013b)との関連、選択する・再出する行為がどのような体系・系統をもって具体化されているかについて以下、検討する。

両編において一貫しているのは、真理探究に関する

態度・能力の育成である。問題の発見・探究・解決の過程に関わる言語力の育成は、種々の観点から図られているが、その主なものとして以下がある。

- 事象の感受・観察・分析にかかわる語・意味の選択
- 問題解決（目的や場）に即した語・叙述の選択と関係づけ
- 問題解決（目的や場）に即した表現形式・構想・方法の選択
- 類義の語、同内容の表現形式の比較・選択

思考・認識力を育てるという場合、選択は、語の選択という立場から一般に論じられる。柳田教科書は中でも、その語がどのような事象や対象を選択しているか、その内実と外延を問うことを徹底的に追求している。そこでの発見や価値づけが言葉化される際、事象や対象にかかわる思考・認識がより深められるという立場である。

選択する・再出することが行為化されるために、知識・技能のモデルが周到に準備されていることにも注目しておきたい。[行為→知識・技能のモデル→高次の行為]という循環が、「小学校編」「中学校編」それぞれの段階で積み重ねられている。それは直接的な感受・行為をどのように経験させ、それをどのような知識・技能と関連させて理解・獲得させつつ、さらなる高次の行為に昇華させていくかという段階である。重視されているのが再出する行為であり、[見る・読む・聞く→書く・話す→見る・読む・聞く→書く・話す...]が一連の行為となるべく、繰り返して提案されている。そこで見る・読む・聞く対象となるモデルは理解し習得し継承すべき型であると同時に、批評すべき再構築すべき対象でもある。「中学校編」で検討したように、批評し再構築する観点は真理探究の態度であり、「人間」や「言葉」のあるべきモデル追求という方針は一貫している。

小・中学校の系統について重要な観点を整理したが（資料4）である。ここで取り上げておきたいのは小・中学校それぞれにおいて事実認識という点が基本となっていることである。「小学校編」では低学年段階から事実を様々な観点から取り上げつつ、高学年段階で「事実をどう記録し、どう批評するか」を「自分たちの経験や生活をメタ的にとらえる批評眼を育て、記録に多様な表現形式があること」を学習している（2013b）。「中学校編」は以上をふまえて、もう一度原点に戻り、事象と表現との関連に立ち返って学習が開始されている。問題の発見・探究・解決の一步に実証的な認識形成がおかれていることに注目しておきたい。

（資料4）柳田国男監修国語教科書の系統

	選択する行為	選択する対象・思考技能	再出する行為	長編を読み通す
低学年	ある観点から着目すべき叙述を選択する	客観的な叙述(形容、行動、場所、順序等)	見たもの・経験したことについて話す	
		主観的な判断(おもしろいところ、心に残ったところ)	視写する	
		絵と文との関係づけ(類推)		
中学年	関係づけるべき叙述を選択する	叙述同士の関係づけ	再話する(読んだもの)	
		根拠と理由との関係づけ	理由や語について説明する	
		抽象と具体の関係づけ	書き抜く(メモする)	
		事実と事実の関係づけ(比較・類推)	自分の経験したことを記録する	
高学年	評価すべきモノ・コトを選択する	事実と表現形式との関係づけ	要点を書く	
	事実に即した表現を選択する	経験と表現との関連づけ	観点にそって内容を書き替える(物語やシナリオ)	
		表現と表現との比較	想像できることを書く	
中学校	目的に応じた叙述を選択する	モデル(表現・内容)と事実・経験との比較	観点にそって内容を書き替える(新聞やラジオ)	
	目的や場に即した表現形式・文種・構想を選択する	表現形式と表現形式との比較	大意と要点、要旨を書く	
	目的や場に即した作業方法(学習)を選択する	事実の認識(問題の発見)	聞き書き・レポートを書く	

2 現代の実践

現代の実践から下田実実践（中学校）と芳賀純一実践（小学校3年）を取り上げ、その特徴を検討する。

2.1 下田実実践（静岡市立安倍川中学校）

（1）「探す」「関わる」を核とした学習構想

下田実実践は「探す」「関わる」という問題解決にかかわる態度・能力を核として構想されている。国語科と他教科・他領域(行事、総合的な学習の時間、道徳等)を総合した言葉の学習が、カリキュラム・マネジメントの発想から展開されている。2007～2013年度、静岡市立城内中学校・同安倍川中学校で行われた主な実践を整理したのが、次頁の（資料5）である。

（2）「物語の共有」と「選択する・再出する」

すでに別稿で検討を加えた「物語の共有」という点について、まず確認しておく（2013c）。

〔資料5〕「探す」「関わる」単元一覧

A「探す」を手段とする課題を設定した単元 ・君の気持ちはわかるよ(1年生6月)ー自分の問題を作品の中に探すー ・虹色の詞華集(アンソロジー)(2年生6月)ー色にふさわしい歌を探すー ・京都の伝説ーいつたえ(2年生1月~2月)ー物語の共通点を探すー ・私の生まれた日(3年生12月~1月)ー観点に沿って記事を探すー	B「探す」を目標とする課題を設定した単元 ・オノマトペで読むドラマ(1年生10月)ーオノマトペから作品を探すー ・谷川俊太郎を読む(2年生5月)ー模倣したものと詩を探すー ・奇譚読書会(3年生9月)ー表現を探しキャラクターにするー ・千年のI MISS YOU(3年生12月~2月)ーリライツされた物語から歌を探すー
--	--

Aキャリア教育と関わる単元 ・働く人1000人に聞きました(1年生6月~7月) ・この人と仕事(1年生7月) ・お茶会プロジェクト(1年生10月) ・働く人の物語を探る(2年生2月)	B防災教育と関わる単元 ・街の人1000人に聞きました(2年生6月) ・震災の手記を読む(2年生1月) ・改めて東日本大震災から学んだことー朗読劇「私たちにできること」ー(3年生5月~6月)	C他教科・他領域と関わる単元 ・レポート直し(1年生6月)ー社会科の課題との関わりー ・リレー劇「走れメロス」(2年生3月)ー生活とのかかわりー
---	--	--

下田教諭は「単元のテーマ」を学習者自身が「ある視点に沿って」「軽重をつけて取捨選択し、関連性を持ったエピソードとして並べ替え」られるように、「生活の物語」や「単元を学ぶ意義」を周到に準備している。教師のできることはあくまで「物語の共有」であり、その「発見」や「意義」は学習者の手によって行わなければならない。以上の立場に、学習構想における「選択する・再出する」視点を指摘した。

授業場面における教師の手立てとして、以下を指摘した。第一に、価値ある多くの作品・情報から二重の意味での多読(多く繰り返し読む)に堪えうる教材を準備すること。教科書教材を相対化し、学習者の実態に即応した、またその実態を引き上げる教材を選択する教師の批評眼が必須となる。

第二に、実際の思考過程のモデルとなる、表現・語彙を具体的に示すこと。いわゆる“自分の言葉”は、モデルとしての表現・語彙から選択する・再出することではか生まれない。自分の認識をつくり出す過程・方法を明示することが重要である。

第三に、「選択する・再出する」を単なる活動ではなく思考行為とするために、学習の手引き、国語通信の内容・表現を重視すること。教師の準備する以上の「ことば」は、生活や社会、学習をどのように認識するかのモデルの一つとなる(坂口2013c)

(3)「単元 奇譚読書会」の実際

本稿では新たに2012年度「単元 奇譚読書会」(3年:城内中学校)を取り上げる。「手分けをして『奇譚』を読み合い、その面白さを紹介し合う読書会を開く」単元である(資料6参照のこと)。

注目したい第一は、語の選択、語の意味の選択が、単元創造と学習構想の核にあることである。「奇譚」は「不思議な物語」とどのように違うのか。「幻想小説・怪奇小説」あるいは「伝説」とどのような関係に

〔資料6〕学習の手引き①

聞きなれない「奇譚(きたん)」とは、「不思議な物語」を指す言葉です。幻想小説・怪奇小説・神話・・・
・二年生で学習した「単元 京都の伝説を読む」で取り上げた伝説も奇譚です。

「不思議な物語」ではなく、「奇譚」という言葉を使ったのは、この言葉の中に単に「不思議」というだけではなく、なんとなく「怪しい」または、人間の心のどこかをつくような響きを感じるからです。もともと、これは好みにもとづく、私の思い込みかもしれません。(引用者略)でも、名作と呼ばれる「不思議な話」「奇妙な話」「怖い話」が読み継がれてきたのは、単に話の筋道がおもしろいからだけではなく、そこに、人間の姿が書かれているからに違いありません。

言うまでもないことですが、「奇譚」だからといって勝手気ままに絵空事(えそらごと=おおげさで現実にはあり得ないこと)が書かれているわけではありません。むしろ、ありえなさそうな話を描きながらも、細かな部分で読み手に「あるあるこういうこと(気持ち)」と、思わせるリアリティ(現実感)を生むことばの力が明確な形であらわれているのではないかと思います。その力を実感するのも読書の楽しみではないでしょうか。

あるのか。類義の語を比較して、それぞれの意味の関係性を問う視点を提示している。そこから奇譚のもつ「リアリティ(現実感)を生むことばの力」を意識化させている。

第二に、学習目的が明確で、その目的と学習指導、教材との連関が果たされている。まず、教材となっている18作品は以下のとおりである。

〔資料7〕作品一覧

- ①小泉八雲「耳なし芳一」
- ②池澤夏樹「透けて見える大きな身体」
- ③ポー「黒猫」/④安房直子「鳥」
- ⑤芥川龍之介「魔術」/⑥ブラッドベリ「霧笛」
- ⑦原田宗典「秘密」/⑧すやまたけし「素顔同盟」
- ⑨夏目漱石「第三夜」*『夢十夜』から
- ⑩ポー「赤死病の仮面」/⑪ブラッドベリ「みずうみ」
- ⑫倉橋由美子「事故」/⑬ピアス「影の檻」
- ⑭ジェイコブズ「猿の手」/⑮村上春樹「鏡」
- ⑯メア「なぞ」/⑰モーパッサン「手」
- ⑱梨木香歩「サルスベリ」

実際の学習では、一つの作品を3~4名以上が手分けして読み紹介し合うことになる。その学習指導が、①題名と作者名だけは知っているが、自分の読んでいない作品がある、②自分と同じ作品を他2~3人以上は読んでおり、その読みや評価が交流されるという状況を生じさせる。これにより「紹介する」という活動が真

正性のあるものになる。と同時に「おもしろそうだ」「聞いてみたい」という関心を開発することにもなるだろう。「紹介する」という語の意味に正対した場が形成されている。

先の18作品は、教科書教材として採択された(ている)作品群と、指導者随意の群に分けられる。作品の文化的・歴史的価値とともに、教師自身の言葉観・作品観を基準として選択されている。また、どの作品をどの学習者が担当するかは、下田教諭が日常の授業や生活の場で一人ひとりの状況を見取り、対話する過程で決定していくのだという。作品の選択・担当に、学習者の継続的な実態把握があることに注目しておきたい。

第三として、学習の手順や方法、評価が「学習の手引き」によって具体化されている(資料8)。手引きは、全体の流れや手順を示すとともに、「紹介する」「批評する」とは具体的にどういうことをすればよいか、見通しと方法を示している。中でも「線を引き、紹介できるようにしておく」という指示や、「怖い」「不思議」「リアル」「後味」という観点は重要である。これまでの学習や身につけている能力・態度を鑑みての指示である。と同時に、奇譚を読むに適切な観点が選ばれている。また「三 評価」にある「あえて話さない方がいいこと」をどう読み取れるかは、「紹介する」という場の真理をどう捉えているかという点で重要である。「二つ以上の作品を比較」することも「話すこと・聞くこと」の評価項目と関連し、読書会という場の特色をおさえたものとなっている。

第四に、学習の段階性が意識されている。2年生に引き続いて取り上げられている作品領域であるが、「探す」が手段から目標へと進んでいる(資料5参照のこと)。中心課題は、「リアルだな」「この表現は頭に残る」と思ったところを探し、「作品の味わいにふさわしいと思うキャッチコピー」をつけ、「その理由を書く」ことである。認識対象(奇譚)に即した観点から叙述を「探す」ことが目標となっている。

第五に、学習者自身が選択できる余地や領域が残されている。「他の作品」を読むことが推奨されているが強制はされていない。観点は提示されているが、一つから三つの「星で」度数を示すことができる。会の進め方や実際の話し言葉がモデルとして示されているが、会はそれ通りには進まない。ここには学習の自由度や裁量がある。好みや個性といった主観的判断が尊重されている。稿者は、実際の「読書会」の授業を参観している。奇譚についてその怖さやリアルな表現、不思議さが語られてゆく中で、誰がどんなふうに度数をつけそれはどういう理由なのか、友達の評価やコメントを楽しく待つ。教室はそんな和やかで温かい雰囲気の中に包まれていた。読書の楽しさを共有する場が形成されていた。

(資料8) 学習の手引き②

二 学習の手順

1 学習の手順・方法の確認

- (1) 小泉八雲「茶碗の中」・村上春樹「鉛筆削り」を読み「奇譚」とはどういうものかを確認する。
- (2) 作品の紹介のしかた・批評のしかた等を確認する。
- (3) 読書会に至るまでの手順を確認する。

2 読書会の準備

- (1) あらすじをまとめる。
*話す順番に箇条書きをする。
- (2) 「リアルだな」「この表現は頭に残る」と思ったところに線を引き、紹介できるようにしておく。
- (3) 次の観点で、星で点数をつけその理由を書きとめる
①怖い度 ②不思議度 ③リアル度 ④後味(読後感)
- (4) 作品の味わいにふさわしいと思うキャッチコピーを考え、その理由を書く。例)省略
- (5) 読書会資料原稿を書く。→提出
- (6) 他の作品も読んでみて、自分で点数をつけてみる。→作品のまとめシート提出
*短い作品も多いので、三編は読みたい。

3 読書会

- (1) 担当が作品を紹介する。二名いる場合には、二人目はあらすじ以降の事柄について述べる。
 - (2) 話題の流れによっては、順番を変えて作品を紹介することもある。質問なども交えながら進める。
- 4 二編以上の作品を比較して感想を書く。

三 評価

- [読むこと]・・・紹介準備シートから
- リアリティーを感じさせる表現に目をとめることができた。
 - 作品のあらすじ・山場・紹介すべきこと・あえて話さない方がいいことが読み取れている。
 - 二つ以上の作品を比較して、物語の展開や表現の面白さ(怖さ)等について自分の考えをまとめることができた。
- 「話すこと・聞くこと」・・・読書会・読書会シートから
- 読書会の雰囲気大切に、聞き手の様子を見ながらわかりやすく作品を紹介することができた。
 - 前の人の発言に付け加えたり、つながりのある発言をしたり、また、友達のそうした良い発言に気付くことができた。

2. 2 芳賀純一実践(静岡大学附属教育学部静岡小学校)

(1) 物語を「読むこと」における問題

芳賀純一実践は、年間を通じての指導計画の立案と検証にその特色がある。まず芳賀教諭の問題意識を確認しておこう。

芳賀教諭は、現在の「単元を貫く言語活動」の問題は「外発的動機付けによる読みの目的化」により「教材の持つ魅力や価値を十分味わわないままに、言語活動の表面的なできばえを求めることにもつながりかねないことにある」と述べている。目指すべきは「子どもたちが言葉にこだわり、言葉に寄り添いながら教材となる作品の世界に浸り、互いの読みをぶつけ合いながら新しい考えをもったり、読みを深化させたりする国語科教室」であり「それらが子どもたちの主体的学習から成立すること」であると述べている。

その上で「物語を主体的に読み深めることができる要件」として、①読みの課題となる価値ある問いを持つことができること、②自分自身の読みをつくることのできることを挙げている。

(2) 学習方法の獲得と「選択する・再出する」

以上の課題解決に向けて、2012年度第3学年の学習指導計画が立案され実践された。その実際が(資料9)である。附属学校での実践のため、教材は芳賀教諭が全て選択して配置している。

まず注目したい第一は、語の選択、語の意味の選択が学習構想において重視されていることである。その一つに「物語を読むために身に付けたい要素」の扱いがある。芳賀教諭は、第3学年で培うべき要素の全体を(資料10)のように提案し、作品の特徴に合わせて段階的に指導している(資料9参照のこと)。

(資料10) 「物語を読むために身に付けたい要素」

- | | |
|------------------|------------|
| a 設定(人物・時・場所) | b 登場人物と主人公 |
| c 事件 | d 心情とその変化 |
| e 構成と展開 | f あらすじ |
| g 表現(表現技法・情景描写等) | h 伏線 |
| i 具体と抽象 | j 作品のおもしろさ |
| k 主題 | l 象徴 |

以上の要素を指導する際、子どもなりの言葉で理解し、学級集団で共有する、あるいは場合によっては定義を創出することが重視されている。それが「学級の読みの文化の基盤」になり、そのことによって、読みの要素が学習者一人ひとりの読みの視点に転換していくからである。

例えば「ゆうすげ村の小さな旅館」(6・7月)の学習で「作品のおもしろさ」という要素を、子どもたちは「大事な所」「肝心な所」と定義し共有した。その後の学習では、継続してこの要素を学習していった。芳賀教諭によれば、「モチモチの木」(2月)を学習する頃には「子どもたちの問い」は「初めから焦点化されるようになった」という。語の意味を選択して共有化し、活用していく過程で「学級の読みの文化の基盤」がうまれ、価値ある問いをもてる読みの力に行為化されていったのである。

第二に、学習目的が明確で、その目的と学習指導、教材との連関が果たされている。例えば「つり橋わた

(資料9) 年間指導計画・実践(第3学年)

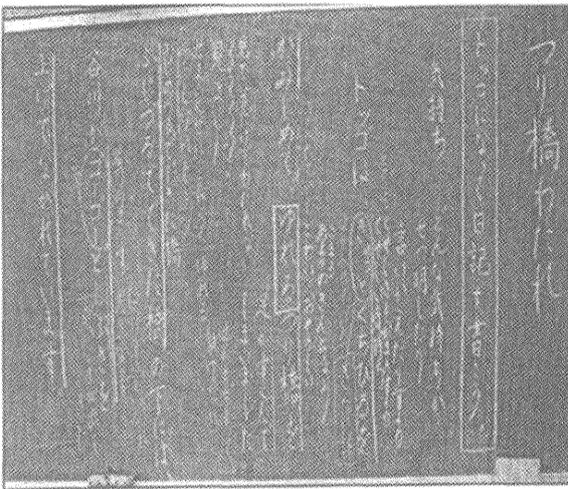
指導月	教材	作者	物語を読むために身に付けたい要素	学習方法に関する指導内容	学習課題
四月	「大漁」	金子みすゞ	・表現技法 ・情景描写 ・主題	・視写 ・書き込み	一人学び 全体対話 第一連の情景から想像して第二連を書き添えてみよう
四・五月	「つり橋わたれ」(学校図書)	長崎源之助	・構成 (「入口」「出口」) ・登場人物 ・主人公 ・心情とその変化 ・事件(できごと)	・視写 ・書き込み	一人学び ペア対話 全体対話 トッコの日記を書こう
六・七月	「ゆうすげ村の小さな旅館」(東京書籍)	茂市久美子	・作品のおもしろさ ・あらすじ ・設定(人物・時・場所) ・事件(できごと) ・構成と展開 ・心情 ・表現 ・伏線	・作品比較 ・あらすじまとめ ・読み広げ	一人学び ペア対話 全体対話 学習課題づくり 紹介カードづくり 物語しようかいカードを作って、二年生に物語のおもしろさを伝えよう
九・十月	「サーカスのライオン」(東京書籍)	川村たかし	・作品のおもしろさ ・あらすじ ・設定(人物・時・場所) ・事件(できごと) ・構成と展開 ・心情 ・表現 ・伏線 ・具体→抽象	・書き込み	一人学び ペア対話 全体対話 学習課題づくり 学習問題づくり 「サーカスのライオン」を読んで、心に残ったことや物語のおもしろさについてのべ合おう
十一月	「三年とうげ」(光村図書)	李錦玉	・作品のおもしろさ ・設定(人物・時・場所) ・事件(できごと) ・構成と展開 ・情景描写 ・物語の冒頭	・物語創作	全体対話 一人学び 学習したことをいかにして、物語作りにちよせんしょう
二月	「モチモチの木」(光村図書)	斎藤隆介	・作品のおもしろさ ・あらすじ ・設定(人物・時・場所) ・事件(できごと) ・構成と展開 ・心情 ・表現 ・伏線 ・具体→抽象 ・抽象→具体 ・象徴	・書き込み	一人学び ペア対話 全体対話 学習課題づくり 学習問題づくり 「勇氣」って何だろう

れ」は、「その日の出来事や様子に注目し、トッコの気持ちの変化を想像するために、トッコになって日記を書こう」という言語活動が設定されている。作品自体が「主人公の変化や変化のきっかけとなる事件がはっきりして」おり、「行動描写や情景描写に優れている」ことから選択された言語活動である。

以上は年間を通して徹底されている。(資料9)を見ると、それは、大きく二つの枠組みで捉えられていることがわかる。一つは、文学作品個々の価値ある問いを追究していく学習、もう一つは文学作品の構造や表現をモデルとして表現活動に展開していく学習である。前者に「サーカスのライオン」「モチモチの木」があり、「心に残ったこと」や「おもしろさ」について「のべ合」うこと、「勇気」という主題(語)について考えることが中心である。後者に「ゆうすげ村の小さな旅館」「三年とうげ」があり、「しょうかいカードをつくらう」、「物語作り」に「ちょうせんしよう」という表現活動が中心となっている。認識対象の質にふさわしい認識活動が選択されている。

第三に、学習方法としての「視写」「書き込み」を段階的に指導している。着目すべき・関係づけるべき語の選択とそこからの再出の指導である。注目語句をできるだけ短くすること、板書によりモデルを示すという指導である。

(資料11)「つり橋わたれ」第4時板書



以上の「書き込み」の視点は7点である。a 疑問を書くb重要語句に注目して抽出する(線、丸) c 語句を関係付ける(矢印、囲み) d 想像した心情を書き込む(赤色) e 語句の意味や働きを解釈する(青色) f 前の場面と比べて本場面を解釈する(黒色) g 交流後の加筆(緑色、橙色)。以上を、学習者の実態や教材に即して適宜指導していく。

「つり橋わたれ」第4時では、まず「言葉はどれ」かを問う。線を引いた一文から「きゅっと」や「しめる」といった語に注目できるようにさらに問う。そこ

(資料12)「つり橋わたれ」第4時の実際の指導

「トッコの気持ちを想像するためのヒントになる言葉はどれだろう」と考えた子どもたちは、「トッコは、きゅっとくちびるをかみしめて、ゆれるつり橋を見ました。」の初めの一文に線を引く。その際、教師は「くちびるをかむ」が悔しい気持ちを表していることを子どもと確認するが、同時に「きゅっと」や「しめる」といった語に注目できるような投げかけをすることで、トッコがとても悔しかったことや、一語一語の大切さを感じることができるようになる。

から「力を入れていること」や「とても悔しい」「悔しい心をはまんする」を導き出している。

第四に、子どもたちの発言を選択して全体化する指導である。「サーカスのライオン」(9・10月)の実践報告に注目してみよう。

(資料13)「サーカスのライオン」の発言

「男の子を助けたときに拍手するならわかるけど、『じんぎのいない』サーカスで拍手するのはどうしてかな」と問いを持った。この問いを持ったことで、じんぎのいないサーカスの意味を理解するに至ったのである。

しかし、この問いの解決は子どもたちには難しかった。子どもたちが自分の考えを書いているとき、机間巡視をしている教師に「何だか主役がいない誕生日会で『ハッピーバースデー』って歌ってるみたいだね」とつぶやいた子どもがいた。全体での話し合いで子どもたちから互いに納得できるような考えが出なかったとき、教師がH子を指名し、そのつぶやきを全体化し、「主役がいないのにその人のためにやる会ってあるかな」と問いかけた。

すると、A子が「あった!」と叫び、「おそう式」と「ついう式」と答えた。全員で「追悼」の意味を国語事典で調べると、子どもたちは口々に「そうだったのか」「わかった」という声を挙げた。

芳賀教諭は「H子を指名し、そのつぶやきを全体化し」ている。ここで注目したいのは、この「つぶやき」が机間巡視中、H子と芳賀教諭との対話の中で発生した「いまだ不完全な読み」であることである。作品の価値ある問いについて交流する際、よくわからない認識状況を子どもたちの言葉や、その交流の中で解き明かしていく過程は重要である。しかしながら「互いに納得できるような考えが出なかった」とき、価値ある発言を選択しそこに注目させることは教師の仕事である。この場面でも、芳賀教諭がH子の「つぶやきを全体化」したことが「おそう式」「ついう式」という発言を引き出し、その語が子どもたちの認識をより明確にして問題の理解を深めている。

第五に、方法の選択意識を醸成している。「ゆうすげ村の小さな旅館」（6・7月）では「物語しようかいカード」が3種類準備されている。芳賀教諭は、物語の「要素を意識して読み、まとめることができるようAには詳細な、Bには簡単な手引きが付いている。Cは、自力解決型のシートである」と述べ、子どもたち自身に使いたいシートを選択させた。シートを自身で選ぶという判断の場を設けることで、自己評価に関する能力・態度も見えてくるという。

（資料14）「しようかいカード」の項目

- | |
|---|
| <p>A 美月が本当はウサギだったことが分かるヒントをまとめてみましょう。①・②名前③・④美月はどんな人？⑤作っていたものは？（以下略）</p> <p>B 美月が本当は兎であることが分かるヒントを書き出してみましょう。</p> <p>C しようかい文に入れたい内ようや言葉をせい理しておきましょう。</p> |
|---|

3種類のシートは以上のように、項目の数と内容に差異がある。Aは項目と観点を具体的に示す、Bは項目を示し観点は示さない、Cは項目も示さないと徐々に難しくなっている。Aの「①・②名前」は名前についての異なる叙述2か所を抜き出させる指示である。ちなみに「美月」と「宇佐見」である。

叙述を選択する能力・態度を育成する上で、個々の学習者の実態にきめ細かく対応している。ここから、この能力・態度が第3学年において大きく差の出るものであることも読み取れよう。

3 考察

まず以上に検討した下田実践・芳賀実践を、第八次学習指導要領との関連において考察する。その上で、柳田教科書の現代的意義と、今後の国語科教育が目指すべき方向性について考えてみたい。

3. 1 下田実践・芳賀実践における選択する・再出する行為

下田実践「単元 奇譚読書会」は「読書」と「読書会」との表現形式の転換と考えるととらえやすい。個々に読む「読書」を、クラスで作品を紹介する「読書会」に表現形式を転換すると考えると、何をどう指導しなければならないかが見えてくる。ここでの重要点は「紹介する」という目的である。

指導すべきは、①紹介するという目的に即した叙述を選択すること、②目的に即した観点（「怖い度」「不思議度」「リアル度」等）により、作品や①を批評し、自身の評価・立場を選択することである。その選択する行為がなされることで、読書会において「紹介する」という言葉化が可能となる。この手順がないと何をどう紹介すればよいか曖昧になり、全員が取

り組むことができる学習とはならないのである。

そこで、教材の選択、学習の段階性が重要となることはこれまで検討したとおりである。改めて取り上げておきたいのは、「読書会」における学習の段階性である。この学習が可能となるためには、①対話が成立する学習集団の形成、②メモする能力（読み・聞いて叙述を選択する力）の定着、③ある程度の長文を各自が読み通せる力がその前段までに育成されていなければならない。特に、友だちの紹介を聞きながら要点をメモすることは、重要な叙述をどう選択するか瞬時の判断が求められる。中学校3か年を見通した積み重ねが必要となる。

芳賀実践は、以上の基礎段階を系統的かつ螺旋的に指導している。小学校第3学年での実践という点はきわめて重要な示唆を与えている。

第八次学習指導要領（2008）は小学校「C読むこと」の「指導事項」第1・2学年に「オ 大事な言葉や文を書き抜くこと」「カ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと」を示し、選択する・再出することを基本的な能力・態度に位置づけている。とはいえ、「大事な」という観点で叙述を抜き出す力や、本や文章を「選んで」読む力は実に高い認識能力ではあるまいか。以上は、認識対象に対してある程度の理解がないと発揮できない能力である。目的や場が設定されて初めて働く力でもある。先の下田実践においても、奇譚を紹介する上で、あるいはその紹介を聞く上で、「大事な」言葉や文を「探す」ことが学習の重点となっていた。

実際、芳賀実践は第3学年で改めて視写・書き込みを指導し、第1・2学年の「指導事項」を定着させることから学習を開始している。そのことが、子どもたちの課題である「価値ある問いをもつこと」「自分の読みをもつこと」に直接に関わる能力だからである。これまで見てきたように、子どもたちの傾向として選択すべき叙述を選べない、重要な語を選びきれないことがある。先の3種類のシートが象徴するように、芳賀教諭はそこに徹底した指導を入れていく。そのことで子どもたちの読みは徐々に焦点化し、再出すべき内容の言葉化につながっていく。教材の価値・特色を基とした学習課題を設定するとともに、その課題に対して何をどう選びどう再出するのか、その点を指導することの重要性が見えてくる。

3. 2 柳田教科書の現代的意義と今後の課題

ここで注目したいのは、柳田教科書の体系・系統である。その小学校第1・2学年段階の「選択する行為」「選択する対象」（資料4）には次のようにある。

- ある観点から着目すべき叙述を選択する
- 客観的な叙述（形容、行動、場所、順序等）
- 主観的な判断（おもしろいところ、心に残った

ところ)

学習者一人ひとりの「主観的な判断」を賞揚しつつ、一方で「ある観点」から「着目すべき叙述」を選択させている。先の下田実践、芳賀実践において検討したように、以上はその後の学習に生きて働く能力・態度であり、教材や目的・場に即しつつ、系統的かつ螺旋的な指導が行われなければならない。

柳田教科書「小学校編」は、以上の能力・態度を育成する上で、「具体的な観点を示し、それにそった叙述を丁寧に選択し関係づけて再出する」ところから学習を開始している。1年生段階では、絵と絵を関係づける、絵と文を関係づけるといった学習である(2013b)。その後、第3・4学年で「関係づけるべき叙述を選択し」、叙述と叙述・根拠と理由・抽象と具体それぞれの「関係づけ」を言葉化すること、第5・6学年で「評価すべきモノ・コト」や「事実」に即した表現を選択すること、「中学校編」で、目的や場に応じた叙述・表現形式・文種・構想・方法を選択することを求めている。

先に確認したように、第八次学習指導要領は小学校第1・2学年段階から目的的な「選択する」能力・態度の養成を要求している。柳田教科書に比しより早い段階からの位置付けである。その要因の一つは、社会の要請の変化であろう。進展する高度情報化社会への対応を鑑み、目的的かつ探究的な学習が小学校入門段階から求められているのである。

しかしながらここに、現在の国語科教育が抱える問題の重大な事由があるのではなからうか。すでに別稿で指摘したように、近年の情報処理分野研究からは、人間は「過去の選択を踏まえた意思決定」は一般的に行いづらいものであり、「選択という行為そのもの」を「支援」しなければならないという指摘がある。実際、大学生を対象としたライフログ「選択肢ログ」が一定の効果をあげたという報告もなされている(坂口2013c)。意思決定過程における「選択する」は重要な認識能力であるが、同時にきわめて高度な性質のものであり、その「行為そのもの」を「支援」しなければならないという指摘である。ここから柳田教科書の現代的意義が見えてくる。

柳田教科書は、最終的に、事実・価値をどう選択しどこに真理を求めていくべきか、「自ら考へ、自ら判断する」能力・態度の養成を目指している(佐野2002)。その第一歩が繰り返し確認した「ある観点から着目すべき叙述を選択する」という能力・態度であるとすれば、目指される目的的かつ探究的な言語活動においても、以上に関わる能力・態度を継続的かつ螺旋的に「支援」していくことはきわめて重要である。今後の言語力育成において国語科が核とすべき指導内容の一つであると考えられる。

引用・参考文献

- 佐野比呂己(2002)「国語科教科書と柳田国男」『解釈』48号(5・6)解釈学会
- 下田実(2013)「『物語の共有』をめざす単元づくり—系統的・横断的視点と単元学習」日本国語教育学会研究部主催平成25年度静岡地区研究集会発表資料(2015「横浜国大国語研究」第33号)
- 芳賀純一(2013)「価値ある問いを持ち、読みを深める子の育成～学習指導計画立案と実践～」日本国語教育学会第七十六回国語教育全国大会校種別分科会・小学校(中)「読むこと」発表資料(2015『沼津国語同好会 第四集』静岡学術出版)
- 坂口京子(2009)『戦後新教育における経験主義国語教育の研究—経験主義の実践的理解の過程—』風間書房
- 坂口京子(2013a)「柳田国男教科書にみる言葉の教育-「改訂 新しい国語」「日本の社会」の関連性を観点として-」『月刊国語教育研究 NO.496』日本国語教育学会編
- 坂口京子(2013b)「柳田国男監修『改訂 新しい国語』(昭和28・29年)に関する考察-文学的文章指導の実際-」『静岡大学教育学部研究報告(教科教育学篇 第45号)』
- 坂口京子(2013c)「『言語活動』としての“選択する・再出する”の有用性」『常葉大学外国語部紀要』第30号
- 坂口京子(2015)「昭和20年代に後期に学ぶ、平成20年代今後の展望—「国語教育史の第三次的研究」からの試行—」『国語科教育』第77号、全国大学国語教育学会編

謝辞

本稿は「言語力の体系と育成における基礎的研究」(平成23~26年度科学研究費補助金基盤研究(C)課題番号23531221)の助成による研究成果の一部である。また下田実教諭、芳賀純一教諭には授業参観及び資料の提供にご協力をいただいた。ここに記して感謝申し上げます。